

Carmen Siavil Varguillas Carmona*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3834-2474>

Patricia Cecilia Bravo Mancero**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4671-8611>

Angélica María Urquizo Alcívar***

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2300-8932>

Paula Elizabeth Moreno Aguirre****

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0754-7178>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
ECUADOR

*Carmen Siavil Varguillas Carmona: PhD. En Educación. Magíster en Desarrollo Curricular. Magíster en Gerencia Educacional. Docencia Universitaria. Experiencia docente de 29 años en Educación Superior. Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo. Correo electrónico cvarguillas@unach.edu.ec

**Patricia Cecilia Bravo Mancero: Magíster en Docencia Universitaria, Diplomada en Proyectos de Desarrollo. Experiencia Docente de 16 años en Educación Especializada y 11 años en Educación Superior. Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo. Correo electrónico pbravo@unach.edu.ec

***Angélica María Urquizo Alcívar: Doctora en Matemática, Doctora en educación. Experiencia docente de 17 años a nivel medio y 22 años a nivel superior. Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo. Correo electrónico aurquizo@unach.edu.ec

****Paula Elizabeth Moreno Aguirre: Magister en Ecoturismo y Desarrollo Comunitario, Experiencia Docente 16 años en Educación Universitaria, Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo. Correo electrónico pmoreno@unach.edu.ec

Recibido:

13-02-2020

Aceptado:

25-05-2020

DIMENSIONES QUE CONFIGURAN LA ACTUACIÓN DOCENTE FRENTE A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

DIMENSIONS THAT CONFIGURE TEACHING ACTION AGAINST STUDENTS WITH DISABILITIES



**DIMENSIONES QUE CONFIGURAN
LA ACTUACIÓN DOCENTE
FRENTA A ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD**

*DIMENSIONS THAT
CONFIGURE TEACHING
ACTION AGAINST STUDENTS
WITH DISABILITIES*

Resumen

El artículo surge del interés por la atención específica para el desarrollo personal, social, y académico del estudiantado con discapacidad. Aunque se reportan avances en esta área, son muchas las dificultades que tienen que enfrentar los estudiantes en instituciones universitarias. El propósito fue analizar las dimensiones que configuran la actuación docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de Chimborazo. Fue un estudio de campo, descriptivo. Se utilizó la técnica de la encuesta, y una escala de estimación en una población de 663 docentes. Las conclusivas destacan que los docentes conocen de los instrumentos legales que aseguran el derecho a la educación inclusiva, tienen una actitud favorable hacia la atención de estudiantes con discapacidad, planifican actividades de apoyo y realizan adaptaciones para estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales. No obstante, manifiestan tener falencias en estrategias pedagógicas específicas para atender las características de estos estudiantes.

Palabras clave: discapacidad; inclusión educativa; educación

Abstract

The article arises from the interest in specific attention for the personal, social, and academic development of students with disabilities. Although progress is reported in this area, there are many difficulties that students face in university institutions. The purpose was to analyze the dimensions that configure the teaching performance against the inclusion of students with disabilities at the National University of Chimborazo. It was a field study, descriptive. The survey technique and an estimated scale were used in a population of 663 teachers. The concluding highlights that teachers are aware of the legal instruments that ensure the right to inclusive education, have a favorable attitude towards the care of students with disabilities, plan support activities and make adaptations for students with physical or sensory disabilities. However, they report having a lack of specific pedagogical strategies to address the characteristics of these students.

Keywords: disability; educational inclusion; higher education.

Introducción

Hasta mediados del siglo XX, la discapacidad se encontraba vinculada a una condición o función que se consideraba **deteriorada** respecto a la situación general de un individuo. Históricamente se han usado algunos términos segregadores y peyorativos como incapacitado, lisiado, impedido, inválido, limitado y minusválido, entre otros, para referirse a los individuos que poseen algún tipo de discapacidad, ya sea auditiva, visual, intelectual, motora o combinación de ellas, en diferentes grados; términos que, falsamente, pueden dar a entender que son personas sin capacidad, fuera de lo normal, sin habilidad, de menor valor o sin valor.

No obstante, en los últimos cuarenta y cinco (45) años, se han ido concretando significativos avances en diversas convenciones, declaraciones, tratados, pactos, convenios, acuerdos, leyes, normas y compromisos, con la intención de consagrar, promulgar y garantizar los principios universales que concretan la protección de los derechos de las personas con discapacidad, como un hecho de justicia social y el respeto a la dignidad humana de este colectivo. Es decir, se ha evolucionado hacia una connotación social y política que considera la discapacidad a partir de los derechos humanos.

La resolución 2475 de las Naciones Unidas (2019), alienta a los Estados miembros a que adopten medidas adecuadas para que las personas con discapacidad tengan acceso en igualdad de condiciones con las demás personas a los servicios básicos prestados en situaciones de conflicto armado, en particular a los servicios de educación, atención de la salud y transporte y a los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones.

En el Ecuador se han determinado varios mecanismos y normativas para garantizar la inclusión y los derechos de las personas con discapacidad referentes a la educación, según la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) que en su sección tres sobre Educación, señala:

Artículo 27.- Derecho a la educación. - El Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar, dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior, sus estudios, para obtener educación, formación y/o capacitación, asistiendo a clases en un establecimiento educativo especializado o en un establecimiento de educación escolarizada, según el caso.

Artículo 28.- Educación inclusiva. - La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnicos, tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporal o permanente y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada. Para el efecto, la autoridad educativa nacional formulará, emitirá y supervisará el cumplimiento de la normativa nacional que se actualizará todos los años e incluirá lineamientos para la atención de personas con necesidades educativas especiales, con énfasis en sugerencias pedagógicas para la atención educativa a cada tipo de discapacidad. Esta normativa será de cumplimiento obligatorio para todas las instituciones educativas en el Sistema Educativo Nacional.

Como consecuencia del proceso de democratización de la Educación Superior, las universidades ecuatorianas reciben en diferentes carreras diversidad de estudiantes. El Sistema de Admisión y Nivelación en la aplicación de la política de Acción Afirmativa define puntos adicionales para los aspirantes en condiciones vulnerables entre ellas personas con discapacidad (SENESCYT, 2019). No obstante, las políticas de admisión son las mismas para todos, lo cual se convierte en una seria desventaja para la población con discapacidad. Y quienes han logrado ingresar tampoco han recibido la atención de acuerdo con sus necesidades, en cuanto a la accesibilidad del medio físico, de comunicación e información, limitando de esta manera sus posibilidades de aprendizaje y titulación.

Ciertamente, las universidades ecuatorianas reciben estudiantes con discapacidad en sus carreras, pero las interrogantes se presentan cuando analizamos ¿Cómo es la atención que reciben en el aula de clase? ¿Se encuentra el profesor preparado para la atención del estudiante con discapacidad? ¿Qué valores, percepciones, creencias han desarrollado los docentes respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad? ¿Qué políticas, normativas y decisiones institucionales garantizan este derecho? ¿Qué prácticas pedagógicas aplica el profesorado universitario? Desde este enfoque y ante el reto de una educación para todos se ha planteado como objetivo de estudio analizar las dimensiones que configuran la actuación docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH).

La UNACH es una universidad pública, ubicada en la ciudad de Riobamba, capital de la Provincia de Chimborazo, localiza al centro de la región Interandina del Ecuador, con una población de aproximadamente 146.324 habitantes. En ella se administran treinta y dos carreras distribuidas en cuatro facultades. Cuenta con un cuerpo académico de 663 docentes, plenamente descrito en el apartado de metodología, y con un universo estudiantil de 10.218 estudiantes matriculados para el periodo académico del estudio. El porcentaje de estudiantes con discapacidad es de 0,32%, aunque en cantidad es mínimo, todos tienen derecho a ser atendidos desde un enfoque de educación inclusiva.

Consideraciones Teóricas

Inclusión Educativa

La inclusión educativa es un tema presente en la agenda de casi todos los países del mundo. Su incorporación en la educación superior se ha dado mucho tiempo después de la inserción en la educación inicial y básica y ha representado cambios en las políticas públicas y en las decisiones de los docentes para llevar a la práctica este proceso. Su finalidad principal no se circunscribe solo a la presencia física de los estudiantes en las aulas universitarias, sino a reducir las desigualdades sociales, asegurando una mejor convivencia social.

Para Blanco y Delpiano (2005) la inclusión promueve una educación de calidad, es decir, que los estudiantes aprendan, desarrollen sus potencialidades y capacidades. Además, señalan que este objetivo será posible si se promueve la igualdad de oportunidades, o sea, si se reconocen sus derechos, pero a la vez se trabaja por la equidad, proporcionando a cada uno los apoyos que requiere en relación con sus necesidades y características.

Uno de los grandes desafíos para avanzar hacia la construcción de una educación inclusiva tiene que ver con el rol del docente dentro de este proceso. La percepción de que la atención a estudiantes con discapacidad deba darse en contextos segregados como instituciones especializadas, con docentes formados en esta área y con la utilización de métodos y recursos específicos, está vigente en el profesorado. En este sentido, la formación inicial y continua de los docentes juega un rol decisivo para asegurar el éxito de la inclusión (Isuzquiza, Echeita y Simón, 2015).

De esta manera, se considera que un docente inclusivo es quien valora la diversidad de características que manifiestan los estudiantes y a la vez reconoce que todos tienen diferentes

formas de aprender. Por consiguiente, les ofrece apoyos que responden a esas necesidades. Al mismo tiempo, es capaz de trabajar colaborativamente con otros docentes, intercambiando miradas y sistematizando experiencias, pero también se preocupa por investigar y prepararse permanentemente.

En consecuencia, para institucionalizar el proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario, se necesita crear actitudes, implementar políticas y generar prácticas pedagógicas inclusivas. A continuación, se describen sus alcances.

Actitudes y creencias docentes: puerta de entrada para la atención de estudiantes con discapacidad

En la época actual al hablar de competencias docentes, es importante considerar también aquellas relacionadas a la atención de la diversidad e inclusión educativa. Al respecto, Paz Maldonado (2018) considera que las competencias relacionadas a aspectos actitudinales son importantes para la atención a la diversidad por parte de los docentes. En tanto que, según Granada, Pomés y Sanhueza (2013) las actitudes “un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (p. 51).

En este trabajo las actitudes hacen referencia a las creencias y acciones concretas que llevan a cabo los docentes hacia los estudiantes con discapacidad, planteamiento coincidente con Castellanos, Gutiérrez y Castañeda (2018). Aquí hay un salto, creo que se requiere un enlace, se requieren de cambios en distintos ámbitos y el que abre la puerta a su implementación son las percepciones que los docentes tienen, puesto que éstas tienen impacto en los demás actores educativos, pudiendo de esta manera facilitar u obstaculizar los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad (Sevilla, Martín y Jenaro, 2018). En este sentido, son necesarias actitudes básicas basadas en la tolerancia, apertura, flexibilidad y aceptación, al momento de atender la diversidad de estudiantes (Mas y Olmos, 2012) y de esta manera lograr ambientes educativos adecuados a la inclusión y a la convivencia donde todos tienen los mismos derechos.

Angenscheidt y Navarrete (2017) indican que un docente con actitud positiva hacia la inclusión tiene más posibilidades de implementar prácticas educativas inclusivas, lo que se facilita si la cultura y las políticas educativas de la institución son también inclusivas. Además, mencionan tres factores que favorecen el promover una actitud positiva hacia un grupo de

personas: tener objetivos comunes, la igualdad de los individuos acerca de la situación y contar con apoyo institucional. Consideran que las actitudes pueden aprenderse gradualmente a través de la experiencia, esto es que docentes con experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en el área. Así mismo señalan que docentes con formación o capacitación inadecuadas para el contexto actual, con poco tiempo para planificar y sin experiencias previas atendiendo a la diversidad tienen más probabilidades de desarrollar una actitud negativa.

Es por eso por lo que se debería trabajar y abordar el desarrollo de estas actitudes en estos aspectos desde la formación de los futuros docentes, pues según el estudio de González-Gil, Martín-Pastor y Orgaz (2017) realizado en España, se indica que los estudiantes en formación presentan mejores actitudes hacia la diversidad y un concepto de inclusión más cercano a la definición de esta que los profesores en ejercicio; sin embargo, se sienten menos competentes a nivel metodológico para trabajar desde una perspectiva inclusiva y proporcionar a sus alumnos la respuesta que sus necesidades requieren.

Otro estudio, realizado en Colombia, por Castellanos, Gutiérrez y Castañeda (2018) revela que los docentes de educación superior de mayor edad y nivel de formación muestran una mejor actitud a la inclusión de estudiantes, así mismo, las mujeres presentan una tendencia positiva hacia actitudes de inclusión; no obstante, también encontraron docentes renuentes a la posibilidad de trabajar con personas con discapacidad. Un resultado preocupante es que algunos docentes que indican tener experiencia en trabajo con personas con discapacidad no están dispuestos a compartirlas con otros colegas.

Estos resultados revelan la necesidad de que si, en el proceso de formación docente no se ha considerado este aspecto se debe reforzar a través de la capacitación continua en las diferentes instituciones de educación superior.

Indudablemente la presencia del docente en cualquier proceso educativo es uno de los puntales para conseguir una dinámica de aula que favorezca el aprendizaje, no obstante, deberá considerar las capacidades de los estudiantes, con una actitud abierta al cambio y a la innovación que le motive a buscar las mejores alternativas para su práctica docente (Eslava, de León y González, 2015).

En verdad, tener una percepción positiva acerca del derecho a la educación de todos los estudiantes, altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje, valoración de las

implicaciones pedagógicas de la atención a la diversidad, desarrollo de actitudes como la cooperación, amistad, respeto y comprensión, son el acceso de entrada a una educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Políticas Inclusivas: aspectos legales que garantizan la educación de estudiantes con discapacidad

En el Ecuador, al igual que en el resto de América Latina y del contexto europeo, la inclusión de alumnado con discapacidad ha tenido avances significativos a partir de la generación e implementación de diferentes Acuerdos Internacionales como la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad (OEA, 1999), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la Ley Orgánica de Discapacidad (2012), el Plan Nacional del Buen Vivir (2013), la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (2013 – 2017), el Plan Nacional de Desarrollo Toda una Vida (2017 - 2021). En la actualidad, el planteamiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el cuarto objetivo, enfatiza la necesidad de trabajar por una educación más equitativa e inclusiva para todos, como base para mejorar la calidad de vida de la población y el desarrollo sostenible del planeta (ONU, 2017).

Las Instituciones de Educación Superior, desempeñan un papel fundamental en el cumplimiento de estas metas, al garantizar que las personas con discapacidad cumplan su derecho a la educación, para lo cual deben generar cambios estructurales en su modelo educativo, los mismos que respondan al modelo de educación inclusiva que es una perspectiva social de la discapacidad, alejada de los conceptos tradicionales, todavía vigentes, centrados en los déficits y en la atención homogeneizadora de los estudiantes.

Como lo señala Enríquez (2014), la atención de alumnado con discapacidad requiere del despliegue de servicios universitarios y complementarios de asesoramiento y apoyo tanto a docentes como a estudiantes, acciones que garantizarán la igualdad de oportunidades para todos.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva valora las diferencias individuales de los alumnos, reconoce que tienen distintas maneras de percibir, procesar e implicarse en el aprendizaje y considera que este proceso es vital para desarrollar competencias inclusivas en los docentes (Cejudo et al., 2016).

Para Blanco (2008), el derecho a la educación de calidad se promueve mediante el trabajo con las potencialidades de los alumnos “a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven” (p.21), es decir que es un derecho que debe promoverse a lo largo de la vida.

De ahí que la actuación del docente frente a la atención de estudiantes con discapacidad debería promover dicha educación de calidad, sustentada en los principios de igualdad y equidad, es decir, por una parte, en el reconocimiento del derecho a la educación de todos los estudiantes, sin que sus características o condiciones sean un factor de exclusión y por otro, en la respuesta del profesorado a sus necesidades específicas de aprendizaje, eliminando las barreras de acceso y participación y desarrollando por consiguiente, facilitadores de aprendizaje (Torrego et al., 2015).

En concordancia con lo expuesto, la discapacidad no es tema que solo involucra de manera particular y directa a la familia, sino que es un más bien un asunto público, en el que el estado debe asumir su rol de garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas que pertenecen a grupos rezagados a través de la historia de la humanidad. Guajardo (2009) lo concibe como un tema de dignidad. En consecuencia, cualquier cambio, reforma o transformación de las políticas o de los fundamentos que explican el tema de la discapacidad, es válida siempre y cuando aporte a la concepción de una primera mirada como personas.

Si, bien la atención a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior supone un reto, éste no se ha asumido con cambios profundos en la forma de enseñar ya que, aunque se han incorporado herramientas digitales y metodologías activas en las clases, dichas transformaciones pedagógicas no resultan suficientes para atender la diversidad de alumnado que asiste a las aulas universitarias (Moriña, Cortés y Molina, 2015). En realidad, los avances en la normativa y su implementación han incidido en el incremento de la matrícula de alumnos con discapacidad. No obstante, estas decisiones están muy lejanas de transformar las prácticas docentes y existen evidencias que las actuaciones didácticas del profesorado siguen siendo precarias.

Al respecto, Booth y Ainscow (2015) señalan que, al interior de las instituciones educativas se debe reflexionar sobre la situación en la que se encuentra la inclusión y desarrollar a partir de estos datos, proyectos de mejora para fortalecer el proceso de

cambio. Este análisis de la realidad, según los autores, debe iniciar con la aplicación de políticas inclusivas que sostengan el proceso.

En este sentido, las políticas se refieren a medidas legales, administrativas y organizativas que los docentes consideran al momento de atender la diversidad al interior de las instituciones educativas. A la vez, señalan el camino para promover un proceso de desarrollo participativo y colaborativo dentro de las aulas (Booth y Ainscow, 2015). Estas medidas tienen como finalidad desarrollar diferentes modalidades de apoyo que aseguren la atención a la diversidad de alumnado en el aula.

Isuzquiza, Echeita y Simón (2015) señalan al respecto, que las políticas de un centro educativo se materializan en el aula cuando los docentes incrementan sus expectativas positivas sobre todos los alumnos, y específicamente, minimizan la presión y las barreras sobre los estudiantes con discapacidad, disminuyendo en consecuencia, los riesgos de discriminación y/o exclusión. Decisiones concretas como asumir actitudes y prácticas positivas, tratar de la misma manera a todo el alumnado, diversificar las formas de trabajo, agrupamientos, recursos y evaluación, dan cuenta de un profesorado comprometido con la educación inclusiva.

Sin embargo, los cambios en la normativa y los avances en las políticas han sido insuficientes para pasar del reconocimiento de los derechos, a las buenas actitudes y de éstas, a la toma de decisiones concretas para consolidar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de estudiantes con discapacidad a instituciones de educación superior.

En definitiva, un docente con dominio acerca de las políticas que aseguran la inclusión de estudiantes con discapacidad a Instituciones de Educación Superior debe desarrollar características como: conocer la instrumentación jurídica que garantiza el ejercicio de los derechos de los estudiantes con algún tipo de discapacidad; participar en eventos de capacitación acerca de la normativa que hace referencia a la atención a esta población; liderar acciones para que las personas con discapacidad puedan desarrollar al máximo sus potencialidades y habilidades en un ambiente incluyente; conocer sobre medidas de accesibilidad universal; conocer acerca medidas afirmativas; orientar a los estudiantes sobre becas o ayudas económicas y técnicas que faciliten su acceso, permanencia, participación, aprendizaje y conclusión de la carrera universitaria.

Prácticas Pedagógicas: medidas curriculares para la atención de estudiantes con discapacidad

Entre prácticas pedagógicas e inclusión se plantea un vínculo indisoluble según el cual: no puede alcanzarse el éxito sin que medie una participación del docente para hacer frente a los retos y desafíos que supone atender la diversidad presente en el contexto educativo de cualquier país, así lo reconocen investigadores y organismos internacionales quienes han liderado desde hace años esta lucha, cuyo hito más representativo se encuentra en la Declaración de Salamanca promulgada en 1994 la cual marcó un punto de inflexión en lo que sería la educación inclusiva (Ainscow, Slee y Best, 2019; UNESCO 2008, 2017).

Las prácticas inclusivas se orientan al logro de la participación efectiva de todos los estudiantes en las actividades propuestas en el aula en el marco del respeto, la equidad y el reconocimiento de la diversidad (UNESCO, 2017). Por tanto, la pedagogía inclusiva es un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje que atiende las diferencias individuales entre los alumnos, pero evita la marginación que puede ocurrir cuando las respuestas pedagógicas se diseñan solo teniendo en cuenta las necesidades individuales (Florian y Beaton 2018).

Si bien la educación inclusiva asume una mirada globalizadora de los estudiantes sin distinción por origen geográfico, estatus socioeconómico, condición física, género u otra, Echeita (2017) y Cheshire (2019) enfatizan la atención requerida por quienes poseen una discapacidad o una necesidad educativa especial ya que están más propensos a ser víctimas de segregación o marginación, por tanto, resulta imperativo garantizar sus derechos.

Desde este principio, la práctica inclusiva demanda que el currículo sea un instrumento flexible para dar respuesta a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, considerando todos los factores que intervienen para alcanzar la inclusión (UNESCO, 2017). En tal sentido, la práctica pedagógica inclusiva no se reduce a la incorporación del estudiante con discapacidad a la clase, sino a su avance en la prosecución académica, sustentada en el uso pertinente de las estrategias curriculares requeridas para su proceso de aprendizaje e inclusión a la sociedad como ciudadano con derechos.

Sin duda, ello exige del docente una preparación académica de alto nivel para hacer frente a la amplia gama de estudiantes que conviven cotidianamente en los espacios educativos. Tal como afirma Echeita (2016) la inclusión es una “ambición poliédrica” que cobija toda una serie de significados y también de requisitos que deben ser cumplidos para su materialización

en la práctica, lo cual no resulta tarea fácil. Educar desde una práctica inclusiva es un proceso complejo de disposición, formación, persistencia y también apoyo institucional para que las buenas prácticas de un docente particular no sean vistas como un caso aislado, sino que sea el común denominador en todas las Instituciones de Educación Superior.

Dentro de los escenarios educativos universitarios la experticia del docente, su capacidad de apertura y las estrategias metodológicas dirigidas a favorecer el compañerismo y solidaridad para atender la diversidad producen un efecto sinérgico mediante el trabajo en equipo, la realización de proyectos grupales, estudios de casos, el ejercicio democrático mediante debates en el aula (Benet, Sales y Moliner, 2019). Es el aula concebida como una comunidad de aprendizaje y participación donde el apoyo que se da entre los pares resulta uno de los recursos más importantes, aunque poco valorados en el proceso educativo (UNESCO, 2008). Al respecto, Marchesi y Hernández (2019) sostienen:

En la medida en que el objetivo de la inclusión no es solo mantener a los estudiantes en el aula con sus compañeros, sino facilitar al máximo sus posibilidades de aprendizaje, es preciso que el docente sea capaz de diseñar actividades que favorezcan estos aprendizajes. Buena parte de ellas podrían desarrollarse en colaboración con sus compañeros, aunque otras, dependiendo de las condiciones del estudiante, podrían realizarse de forma individual o con otros compañeros que compartan situaciones similares. (p. 50)

En tal sentido, la planificación de actividades para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, la creatividad, el trabajo en equipo, la mediación entre pares y la tutoría individualizada del docente se revelan como estrategias pertinentes para la consolidación de una cultura inclusiva en las aulas universitarias, habida cuenta de que en este nivel se trabaja con estudiantes considerados adultos quienes también deben asumir la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje. A la vez, tomar en cuenta las diferencias individuales en cuanto al ritmo y estilo de aprendizaje, experiencias e intereses y niveles de motivación, es fundamental para eliminar barreras y potenciar facilitadores para alcanzar los objetivos educativos.

Argumentación Metodológica

Método

El estudio se fundamenta en el paradigma positivista, dado que la construcción del saber científico, metodológicamente, se orienta a partir del uso de técnicas de recolección y análisis de datos de tipo cuantitativo.

Modalidad y Tipo de Investigación

La investigación se enmarcó en trabajo de campo, se buscó la información en el lugar de los hechos. De acuerdo con la intención del estudio, la investigación fue de tipo descriptiva, ya que consistió en “la caracterización de un hecho, individuo o grupo” (Arias, 2016, p. 24).

Contexto y Sujetos Participantes

El contexto empírico del estudio lo constituyó la Universidad Nacional de Chimborazo con una población de 663 docentes de las cuatro Facultades, del Centro de Formación Complementaria y de la Unidad de Nivelación y Admisión. El 57% de los docentes son hombres y 43% mujeres; en cuanto a sus edades, 37% tienen edades entre 25 y 40 años, 32% edades de 41 a 50 años, 25% entre 51 a 60 años y 6% más de 61 años. El 90% de los docentes cuentan con un título de cuarto nivel. Se decidió trabajar con toda la población de docentes porque la naturaleza de la investigación así lo exigía. Para resguardar la confidencialidad de los sujetos participantes se omitió la identidad.

Técnicas e Instrumentos de Recopilación de Datos

El término técnica en investigación, hace referencia a los procedimientos y recursos que se utilizan para la recopilación de la información, los cuales se eligen y valoran por su nivel de adecuación al fin perseguido. La técnica de recopilación empleada fue la encuesta, por su sintonía epistemológica con el estudio.

Como instrumento de recolección de información se utilizó una escala de estimación con quince (15) ítems y cinco (5) opciones de respuestas. Estos ítems fueron configurados a partir de las consideraciones expuestas en la teoría y el interés investigativo, lo que orientó la constitución del instrumento en tres dimensiones: actitudes y creencias, políticas inclusivas y

prácticas pedagógicas. Se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de $\alpha = 0,93$ lo que indica una excelente confiabilidad del instrumento. La administración del instrumento a los 663 docentes se realizó a través del Sistema Integrado de Control Académico de la UNACH.

Técnicas de Análisis de Datos

El análisis de los datos es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de lo obtenido a través de los instrumentos e implica la organización, sistematización y conformación de unidades manejables para descubrir que es importante y que aportará a la investigación (Latorre y González, 1987). En este sentido, se utilizó la estadística descriptiva presentando los resultados a través de tablas de frecuencias organizadas por cada una de las dimensiones de estudio, apoyando el procesamiento de los datos con la hoja electrónica Excel.

Presentación de los Resultados

Los resultados obtenidos en la aplicación de las encuestas a los Docentes se presentan en relación con las tres dimensiones investigadas: la primera tiene que ver con las actitudes y creencias docentes frente a la educación de estudiantes con discapacidad. La segunda con las políticas inclusivas y la tercera con las prácticas pedagógicas necesarias para consolidar el proceso.

Actitudes y creencias de los Docentes

Con el propósito de identificar las actitudes y creencias de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, se les consultó sobre su visión sobre el aprendizaje, la valoración pedagógica, la coordinación del trabajo entre docentes y la preparación del docente para atender a los estudiantes con discapacidad. Los resultados encontrados con relación a estos aspectos, se presentan en la Tabla 1:

DIMENSIONES QUE CONFIGURAN LA ACTUACIÓN DOCENTE FRENTE A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
 Carmen Siavil Varguillas Carmona, Patricia Cecilia Bravo Mancero, Angélica María Urquiza Alcívar y
 Paula Elizabeth Moreno Aguirre

Tabla 1*Actitudes y Creencias de los Docentes*

Ítem	Alternativas de respuesta											
	5. Totalmente de acuerdo		4. De acuerdo		3. En desacuerdo		2. En total desacuerdo		1. Desconozco sobre el planteamiento		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Creo que todos los estudiantes con discapacidad pueden aprender a pesar de sus diferencias.	495	74,66	138	20,81	11	1,66	5	0,75	14	2,11	663	100
2. Considero que la discapacidad debe valorarse por sus implicaciones pedagógicas positivas.	432	65,16	188	28,36	17	2,56	4	0,60	22	3,32	663	100
3. Creo que las actitudes favorables de los profesores hacia la discapacidad son una clave determinante para el éxito de los estudiantes.	465	70,14	168	25,34	11	1,66	5	0,75	14	2,11	663	100
4. Creo que la educación a estudiantes con discapacidad requiere que todos los profesores trabajemos de forma coordinada.	465	70,14	170	25,64	10	1,51	4	0,60	14	2,11	663	100
5. Siento que estoy preparado/a para atender a estudiantes con discapacidad e incluirlos en el aprendizaje.	228	34,39	266	40,12	91	13,73	29	4,37	49	7,39	663	100

Nota: Elaboración propia.

Acerca de la percepción de los docentes sobre si todos los estudiantes con discapacidad pueden aprender a pesar de sus diferencias. El 74.66% opina que están totalmente de acuerdo que esta población lo puede lograr. A pesar de que las percepciones de los docentes manifiestan

respuestas positivas y estables hacia la diversidad, las mismas están condicionadas por el nivel y tipo de discapacidad ya que esas condiciones representan mayor esfuerzo para el profesorado.

Igualmente se preguntó a los docentes en torno a las implicaciones pedagógicas que conlleva la atención de alumnos con discapacidad en el aula, y el 65.76% estima que son positivas. Si bien, la representación mental de esta población es positiva, no siempre su presencia significa una oportunidad para la reflexión o el fortalecimiento de estrategias docentes innovadoras que construyan verdaderas universidades inclusivas.

Con respecto a las actitudes de los profesores como una clave determinante para el éxito o fracaso educativo de los estudiantes con discapacidad, el 70.14% responden que inciden positivamente en el desempeño académico. La confianza en las capacidades de aprendizaje académico no solo favorece su proceso de aprendizaje, sino que también mejora la convivencia del grupo.

Otro aspecto para resaltar es que el 70.14% de los encuestados coinciden en señalar que están totalmente de acuerdo que la educación a estudiantes con discapacidad requiere que todos los profesores trabajen de forma coordinada. De esta manera, la inclusión educativa no es un asunto que involucra a docente de la asignatura o del semestre que cursa, más bien es un tema de desarrollar sistemas de apoyos internos, asesorías entre maestros, experiencias compartidas, talleres, entre otros, así como el asesoramiento de redes externas que puedan ayudar a sostener el proceso en la institución.

En cuanto a la preparación para atender a estudiantes con discapacidad e incluirlos en el aprendizaje, se obtuvieron los siguientes resultados: el 39,4% señalan que están totalmente de acuerdo y que, por lo tanto, tienen las condiciones de trabajar con este segmento de la población estudiantil, en tanto que el 4,37% de maestros universitarios admiten no estar de acuerdo con dicha posibilidad, es decir que no se encuentran listos para asumir el reto de la educación inclusiva. Estas respuestas señalan con claridad las necesidades de formación continua sobre temas de diversidad, discapacidad y estrategias metodológicas para responder a las demandas sociales de la inclusión.

Finalmente, la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios va más allá de la valoración positiva, de la confianza o el respeto hacia la diversidad, implica el reconocimiento de nuevas y variadas formas de aprender y por supuesto, de ejercer la docencia. Al respecto Machado y Perdomo (2018) mencionan que el desarrollo de

docentes universitarios tiene que ser desde una formación humanizadora, de innovación permanente, ampliando la cosmovisión, para fomentar sus habilidades, la comunicación alternativa, el manejo integral de recursos teórico-prácticos con disposición investigativa apoyado en docentes con otras especialidades que les aporten transdisciplinariedad a sus pasos.

Políticas Inclusivas

Los resultados expresados por los docentes, sobre su conocimiento de la normativa legal relacionada con la educación inclusiva, se evidencian en la Tabla 2.

Tabla 2

Políticas Inclusivas

Ítem	Alternativas de respuesta											
	5. Totalmente de acuerdo		4. De acuerdo		3. En desacuerdo		2. En total desacuerdo		1. Desconozco sobre el planteamiento		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6. Los instrumentos legales en el país amparan y garantizan la vigencia, difusión y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, tales como la Ley orgánica de discapacidades.	202	30,47	268	40,42	26	3,92	9	1,36	158	23,83	663	100
7. Como docente he sido capacitado en los fundamentos legales de la Constitución, LOEI y Estatuto de la Universidad en cuanto a los artículos que hacen referencia a la atención a personas con discapacidad en el ámbito educativo.	111	16,74	186	28,05	105	15,84	39	5,88	222	33,48	663	100
8. La Universidad promueve el acceso para personas con discapacidad bajo las condiciones de calidad, pertinencia y regulaciones contempladas en la	204	30,77	283	42,68	59	8,90	28	4,22	89	13,42	663	100

DIMENSIONES QUE CONFIGURAN LA ACTUACIÓN DOCENTE FRENTE A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
Carmen Siavil Varguillas Carmona, Patricia Cecilia Bravo Mancero, Angélica María Urquizo Alcívar y
Paula Elizabeth Moreno Aguirre

LOES y su Reglamento.													
9. En la Universidad se conceden becas y ayudas económicas en favor de estudiantes con discapacidad.	172	25,94	257	38,76	59	8,90	13	1,96	162	24,43	663	100	
10. En la Universidad se facilita la accesibilidad a los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios, suficientes y de apoyo a los estudiantes con discapacidad.	149	22,47	271	40,87	63	9,50	18	2,71	162	24,43	663	100	

Nota: Elaboración propia.

De los datos señalados en la Tabla 2, se establece que el 30.47% de los docentes contestan que los instrumentos legales en el país amparan y garantizan la vigencia, difusión y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, frente a un 23.83% que manifiestan desconocer sobre la normativa en cuestión. En consecuencia, predomina la tendencia del conocimiento de los docentes acerca de las leyes, aunque el porcentaje es insuficiente respecto a la necesidad de capacitación sobre aspectos legales.

En cuanto a la capacitación que la Universidad proporciona al profesorado para impulsar el conocimiento en los fundamentos de la atención a personas con discapacidad en el ámbito educativo, el 16,74% respondieron que están totalmente de acuerdo que la institución promueve actividades, ante un 33.48% que afirman que nunca les han proporcionado información sobre este tema. Esto significa que la Institución de Educación Superior no fomenta espacios para difundir la normativa, tampoco advierte la importancia de hacerlo para afianzar el proceso inclusivo a su interior.

Igualmente se preguntó a los docentes si la Universidad promueve el acceso para personas con discapacidad bajo las condiciones de calidad, pertinencia y regulaciones contempladas en la Ley Orgánica de Educación (2008). El 30,77% señala estar totalmente de acuerdo que lo hace, en tanto que el 13,42% menciona que desconoce la actuación del centro de educación superior frente a esta problemática. Si bien, el planteamiento que tiene mayor

prevalencia es que se responde a las demandas de una Educación para Todos, sustentada en el enfoque de los derechos de los estudiantes con discapacidad, es notoria la debilidad de concretar en la práctica lo que la fundamentación legal establece.

Acerca de las medidas implementadas en la IES para promover la igualdad de oportunidades, como se expone en el planteamiento: En la Universidad se conceden becas y ayudas económicas en favor de estudiantes con discapacidad, un 38.76% de docentes están de acuerdo que se lo hace en tanto que un 24.43% desconoce sobre la actuación de la Universidad. Para garantizar la equidad al interior de las aulas universitarias se asumen determinadas decisiones como la asignación de recursos económicos a estudiantes con discapacidad, no obstante, esta es una primera fase en la equiparación, pero no determina por sí sola las condiciones para alcanzar una educación de calidad.

Del último ítem consultado, que se refiere a la accesibilidad y servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad dentro del campus universitario, el 48,27% de encuestados refieren que se cuenta con espacios inclusivos, que facilitan la presencia y participación de los alumnos en las actividades académicas, sin embargo, no cuenta con recursos de apoyo académico que compense las necesidades específicas de aprendizaje que se derivan de la situación personal de cada alumno. En consecuencia, aunque exista la normativa, no se logrará una implementación adecuada pues, si no se conocen los fundamentos legales.

Prácticas Pedagógicas

Finalmente, los resultados de lo expresado por los docentes sobre su conocimiento de prácticas pedagógicas que aseguran una educación universitaria de calidad, enfocada en la igualdad y equidad, se presentan en la Tabla 3.

DIMENSIONES QUE CONFIGURAN LA ACTUACIÓN DOCENTE FRENTE A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
 Carmen Siavil Varguillas Carmona, Patricia Cecilia Bravo Mancero, Angélica María Urquiza Alcívar y
 Paula Elizabeth Moreno Aguirre

Tabla 3*Prácticas Pedagógicas*

Ítem	Alternativas de respuesta											
	5. Totalmente de acuerdo		4. De acuerdo		3. En desacuerdo		2. En total desacuerdo		1. Desconozco sobre el planteamiento		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11. Planifico actividades de apoyo al aprendizaje de los estudiantes con discapacidad para alcanzar los objetivos establecidos en el currículo.	211	31,83	257	38,76	51	7,69	14	2,11	130	19,61	663	100
12. Considero los antecedentes, experiencias e intereses de los estudiantes con discapacidad cuando diseño materiales didácticos.	234	35,29	245	36,95	39	5,88	10	1,51	135	20,36	663	100
13. Realizo adaptaciones para que los estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales puedan desarrollar sus habilidades y conocimientos.	223	33,63	251	37,86	47	7,09	7	1,06	135	20,36	663	100
14. Presto atención pedagógica específica a los estudiantes que presentan discapacidad.	331	49,92	259	39,06	19	2,87	1	0,15	53	7,99	663	100
15. Acepto que los estudiantes con discapacidad pueden demostrar su aprendizaje a través de una variedad de formas.	331	49,92	225	33,94	22	3,32	2	0,30	83	12,52	663	100

Nota: Elaboración propia.

Se aprecia entre las respuestas de los docentes, que el 31, 83% asumen estar totalmente de acuerdo en que se realizan planificaciones de actividades de apoyo para que los estudiantes con discapacidad, logren los objetivos de aprendizaje previstos en el currículo de la asignatura. Es decir, que una parte importante de los educadores desarrollan acciones destinadas a

responder a las necesidades específicas de los estudiantes. La implementación de estrategias metodológicas forman parte principal de la relación pedagógica entre saber y saber enseñar en función de las características de los estudiantes y del enriquecimiento de la dinámica del aula.

Por otra parte, el 35,29% de los profesores consultados refieren que consideran los antecedentes, experiencias e intereses de los estudiantes con discapacidad como información importante para el diseño de materiales didácticos. Esta respuesta de un segmento importante del profesorado indica que existe la preocupación por conocer las condiciones del estudiantado y que esa información es clave al momento de ofrecer las ayudas y medios necesarios que desarrollen aprendizajes significativos.

Acerca del siguiente planteamiento, el 33,63% de los docentes están totalmente de acuerdo que las adaptaciones para estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales desarrollan habilidades y conocimientos. Sin embargo, no existen evidencias de que los docentes realicen adaptaciones a materiales, recursos, textos u otros o se refieran a aquellas que los alumnos utilizan de forma permanente, como bastones, muletas, sillas de ruedas, lentes, lupas, audífonos, entre otros.

Así mismo, un considerable 42,92% de los docentes manifiestan que prestan atención pedagógica específica a estudiantes con discapacidad. Estos apoyos se refieren a tutorías individualizadas, flexibilización del tiempo para realizar una tarea, contestar una evaluación o diversidad de mecanismos para participar en la clase.

En el último ítem, el 42,92% admite que los estudiantes con discapacidad pueden demostrar su aprendizaje a través de una variedad de formas. Esto implica que se reconoce la diversidad de maneras de pensar, de percibir la información, de representarla, de implicarse y motivarse en las actividades y de expresar su aprendizaje.

En esta dimensión, se aprecia de manera general que los docentes están conscientes de las implicaciones pedagógicas de la educación a estudiantes con discapacidad. Como lo señala Calvo (2013, p. 6), debe existir flexibilidad para trabajar en inclusión tanto en contenidos como en la forma de ejecutar las actividades de enseñanza aprendizaje, flexibilizando el currículo y la forma en cómo se le trabaja, considerando lo que manifiesta Díaz (2006) en cuanto a la complejidad que reviste el saber y el saber hacer docencia.

Conclusiones y Recomendaciones

En lo que respecta a la preparación del profesor para la atención del estudiante con discapacidad, de acuerdo con los resultados obtenidos, se determinó que un alto porcentaje de los docentes investigados tienen una actitud favorable hacia la atención de estudiantes con discapacidad desde una visión de educación inclusiva. Sin embargo, es preciso destacar, que aproximadamente el 25% de los docentes manifestó no sentirse preparado para atender a estudiantes con discapacidad e incluirlos en el aprendizaje. A propósito de esta realidad, se recomienda desarrollar, de manera permanente, jornadas de sensibilización e incluir en la programación de capacitación docente, que se realiza semestralmente, cursos y talleres sobre el enfoque de educación inclusiva.

Sobre políticas, normativas y decisiones institucionales garantizan el derecho a una educación inclusiva, según los hallazgos encontrados en la dimensión políticas inclusivas, los docentes de manera general conocen de la existencia de instrumentos legales que aseguran el derecho a la educación de los estudiantes con alguna discapacidad. No obstante, es pertinente desarrollar acciones para difundir de manera más consistente la normativa nacional e institucional. En lo referente a la accesibilidad, se cuenta con espacios que facilitan el desplazamiento de los estudiantes con limitaciones tanto físicas como sensoriales. De igual manera, ha se han implementado medidas de equidad como la entrega de becas o ayudas económicas y cuenta con una biblioteca para personas con discapacidad visual. A pesar de estos avances, siguen siendo insuficientes las medidas adoptadas, como limitados son los estudiantes que se insertan en el campo universitario porque el sistema de ingreso a la educación superior o bien no se ajusta a sus características o también, la demanda de cupos es tan alta, que esta población queda excluida del sistema. En este sentido, se plantea la necesidad de redimensionar o ajustar a la realidad de los estudiantes con discapacidad el mecanismo de ingreso al sistema de educación superior.

Para cumplir el principio de una educación de calidad para todos, el profesorado debe dominar las bases teóricas, el diseño y práctica de estrategias didácticas, evaluación integral y adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad, especialmente en cuanto a la discapacidad. En este orden, los hallazgos reflejan que, los docentes en un porcentaje considerable planifican actividades de apoyo; consideran los antecedentes, experiencias e intereses de los estudiantes con discapacidad como información importante para el diseño

materiales didácticos y realizan adaptaciones para estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales. Al respecto, los hallazgos revelan que los docentes prestan atención pedagógica específica a estudiantes con discapacidad. Mientras que, otro porcentaje considerable señala desconocer sobre el tema. En este caso se recomienda brindar, de manera permanente, capacitación a los docentes que les permita ampliar, nivelar y actualizar conocimientos teóricos y prácticos en esta materia.

A partir de los hallazgos surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo podría la universidad garantizar apoyo pedagógico al estudiante con discapacidad, de acuerdo a su característica? ¿Cómo podría brindar tutorías personalizadas, especialmente, en procesos académicos como la práctica preprofesional o de vinculación? ¿Cómo podría proveer apoyo de equipos tecnológicos, de infraestructura y de sistemas de información y comunicación que mejoren la participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad? ¿Cómo garantizar a los docentes una formación continua y brindar intercambios de experiencias con homólogos y en contextos con trayectoria en esta materia? ¿Cómo lograr una asignación presupuestaria justa para atender a los estudiantes con discapacidad?; ¿cómo materializar la política pública en esta área?

Referencias

- Ainscow, M., Slee, R. y Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusive. *Ciencias Psicológicas*, 11(2).
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4595/459553539013/html/index.html>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela: Episteme
- Asamblea Nacional de La República del Ecuador. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidad*.
https://oig.cepal.org/sites/default/files/2012_leyorg.dediscapacidades_ecu.pdf
- Benet, A., Sales, A. y Moliner, O. (2019). Construyendo universidades inclusivas: elementos clave de las prácticas docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 78-100.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7176410>

- Blanco, R. y Delpiano, E. (2005). *La Educación de calidad para todos empieza en la primera infancia*. Revista Enfoques Educativos. Chile.
- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 14-35. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015) *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: Fundación FUHEM.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002
- Castellanos Daza, C., Gutiérrez Torres, A. y Castañeda Polanco, J. (2018). Actitudes hacia la discapacidad en educación superior. *Inclusión & Desarrollo*, 5(2), 159-174. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.2.2018.159-174>
- Cejudo, J., Díaz, M., Losada L. y Pérez-González, J. (2016). *Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad*. España: Bordón: Sociedad Española de Pedagogía.
- Consejo Nacional de Igualdad de discapacidades. (CONADIS) (2013). *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013 – 2017*. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5043/Agenda_nacional_discapacidades.pdf?sequence=1&rd=0031302399231659
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Extraordinario), 88-103. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Echeita, G. (2016). Educación Inclusiva. De los sueños a la práctica del aula. *Cuaderno de Educación*, (75). <http://sid.usal.es/docs/F1/ACT56067/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Enríquez, E. (2014). *Patrones económico-financieros de los programas universitarios de atención a la discapacidad en España*. España: Aula Abierta

- Eslava, M., de León C. y González G. (2015). La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 58-76. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/106/103>
- Florian, L. y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33-40. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>
- Granada, M., Pomas, M.P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, (25), 51-59. <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>
- Guajardo, I. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15-23. <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>
- Ley Orgánica de Discapacidades (2012). *Registro Oficial No 796*. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2012_leyorg.dediscapacidades_ecu.pdf
- Machado, V. y Perdomo, Y. (2018). Inclusión Educativa del Estudiante Sordo en la Educación Superior: Una Cosmovisión Pedagógica Holística. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 22(1), 4-26. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v22i1.35>
- Marchesi, A. y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.
- Morriña, A., Cortés, M. y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5504532.pdf>
- Naciones Unidas. (2019). *Resolución 2475*. [https://undocs.org/es/S/RES/2475\(2019\)](https://undocs.org/es/S/RES/2475(2019))

- OEA (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad*.
<https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Paz Maldonado, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67 - 82. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.108
- Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017).
https://www.itb.edu.ec/public/docs/baselegal/ea493b_PlanNaciona_para_el_Buen_Vivir_2013_2017.pdf
- Plan Nacional de Desarrollo Toda una Vida (2017-2021). https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlng=es.
- SENESCYT (2019). *Reglamento de Admisión y Nivelación. Acuerdo N°030*.
http://admission.senescyt.gob.ec/media/2019/05/REGLAMENTO-SNNA_-Acuerdo-N--2019-030.pdf
- Torrego, J., Monge, C., Pedrajas, M., Martínez, C. (2015). *Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo*. Chile. Chile: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>